

Las bases teóricas de las Escuelas Alternativas Norteamericanas

Por Manuel MILLAN VENTURA

INTRODUCCION

Hemos de remontarnos a principio de siglo, con la aparición de los movimientos Montessori (1) y las llamadas Escuelas Nuevas (2) para poder comenzar a hablar si no de escuelas alternativas sí al menos de reformas profundas, en la institución escolar.

Las escuelas montessorianas se diluyeron sin desaparecer completamente, debido principalmente a dos razones. En primer lugar, la ciencia psicológica puso de relieve algunos errores en la base del método que lo ponían en tela de juicio. En segundo lugar, y creemos que primordial, el «Zeitgeist» no permitió innovaciones radicales.

Las «Escuelas Nuevas» corrieron mejor cuenta, puesto que se centraban más en el desarrollo de los intereses y en la socialización, sobre todo cuando su pensamiento fue modificado por los educadores norteamericanos y reexportado a su vez a Europa. Las reformas curriculares y la educación para la libertad, aspectos éstos potenciados por los europeos en los años veinte, fueron postergados hasta finales de los años cincuenta en que fueron utilizados, y particularmente el currículo, para reforzar el carácter monolítico del sistema escolar (PSSCP, BSCS, SMSG...). Todos estos nuevos currículos compartían la idea de que existía un solo curriculum ideal y una mejor forma de enseñar para todos los estudiantes. El objetivo era conseguir más rigor académico. También aparecieron otras ideas «institucionalistas», tales como la programación modular, el team-teaching y los grupos flexibles; se trataba de que las innovaciones fueran eficaces para todos.

En los finales de los sesenta aparecieron partidarios de cambios radicales pero a nivel secundario, por ejemplo, las alternativas antes de mil novecientos cincuenta y cinco casi no existían (3).

Estos padres fundadores comenzaron a establecer «escuelas libres» caracterizadas por una fuerte politización (4). Estas escuelas estaban dirigidas por personas que sabían cómo vender su historia, y desde 1968 a 1975 aproximadamente aparecieron en los medios de información gran cantidad de artículos, libros, entrevistas sobre estas escuelas politizadas presentadas como «niñolandias», productoras de niños alegres y politizados.

(1) STANDING, E. M.: *La revolución Montessori en la educación*. Siglo XXI Editores, México, 1977; OREM, R. C.: *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1974.

(2) MARIN IBAÑEZ, R.: «Los ideales de la escuela nueva», *Revista de Educación*, año XXIV, núm. 242, enero-febrero 1976, pp. 23-42.

(3) GLATTHORN, A. A.: *Alternativas in education: Schools and programs*. Dodd, Mead and Co. New York, 1975, pp. X-XI.

(4) Resulta muy difícil identificar las ideas subyacentes a la mayoría de estas escuelas. Viene a ser en gran parte de los casos una mezcla de pensamiento marxiano y anarquista. El libro de P. BROWN (ed.) *Radical Psychology*, Harper Colophon Books, Nueva York, 1973, en la página XXII, indica «la psicología radical es una fuerza de la revolución, es una escuela hirviente» (hot academia).

En los años setenta parece que el espíritu de los tiempos está cambiando con el advenimiento de un neoliberalismo y neomarxismo tecnocráticos. Los países industriales están azudados por la crisis económica. Ahora se trata, no ya de combatir las alternativas, sino de probar la validez de esas alternativas dentro del sistema escolar (5).

Opinamos que, dado el peligro nominalista que supone la asignación de cualquier etiqueta más o menos superficial, solamente conociendo la calidad y cantidad de las críticas al sistema escolar, dirigida por los pioneros de este movimiento, podremos llegar a comprender su sentido y su importancia.

EL ANALISIS CRITICO DEL SISTEMA ESCOLAR

Aun cuando en los primeros autores existe una coincidencia en cuanto a su oposición visceral a la escuela, las posiciones han variado en el transcurso del tiempo. Dentro de esta perspectiva caben desde reformadores moderados hasta los que pretenden eliminar la escuela.

El método básico de análisis utilizado por estos autores es el de la observación, tanto desde dentro como desde fuera del sistema escolar, pero en ninguno de los dos casos se trata de probar nada con sistemas formales y menos eliminar el subjetivismo. En realidad, son importantes por la gran cantidad de ideas potencialmente válidas y, sobre todo, porque, dada la situación histórica en que nos encontramos, sus posiciones han tenido un gran eco, pero no hay conclusiones «científicas». Henry, por ejemplo, afirma: **«no utilizo la investigación como prueba en ningún sentido riguroso, más bien escribo sobre la investigación desde un punto de vista interpretativo, evaluativo. Dado que tengo una actitud hacia la cultura, discuto los datos como ejemplos de un punto de vista y como un punto de partida para expresar una convicción»** (6).

Hablando en concreto sobre los exámenes, sus técnicas de medida y la importancia de lo aprendido, estos autores opinan que... «comienza a parecer como si el asunto de los exámenes... fuera una gran raqueta... que permitiera a los estudiantes, a los maestros y a las escuelas tomar parte en una especie de juego de tenis, donde la pelota del saber, se supone que pasa de los maestros a los estudiantes, cuando en realidad los estudiantes saben una mínima parte de lo que debieron saber. ¿Por qué se anuncian siempre antes los exámenes y no se da a los estudiantes la posibilidad de que se enfrenten a ellos de repente?... ¿Por qué los profesores, incluso en la Universidad, dicen específicamente lo que irá para examen, incluso señalando el tipo de preguntas que se va a hacer? Simple y llanamente porque de otra forma los estudiantes suspenderían» (7).

Las pruebas estandarizadas se consideran poco importantes, no ya por razones técnicas, sino porque el rendimiento en las pruebas estandarizadas es un problema de sofisticación sobre cómo tomar el test y la actitud que se tenga sobre todo el proceso.

Incluso si realmente uno pudiera medir cuánto sabe el estudiante sobre una materia específica aún existiría la duda sobre la importancia de lo que ha aprendido. Volvemos a citar a Holt:

«Podíamos preguntarnos qué cantidad de la suma total de conocimiento humano posee cada cual al fin de la escolaridad. ¿Quizá una millonésima parte? Entonces, ¿podemos creer que una de esas millonésimas partes es más importante que otras?, ¿o que nuestros problemas nacionales y sociales pueden ser resueltos si logramos hacer que nuestros estudiantes salgan de nuestras escuelas conociendo dos millonésimas del total en lugar de una?» (8).

Holt y otros creen que lo más importante que los estudiantes deben aprender es

(5) Hemos seguido en este tema el libro de SMITH, V. H.: *Alternative Schools The development of options in public education*. Professional Educators Publications Inc. Lincoln, Nebraska, 1974, pp. 7-40. (Descripción de las escuelas y Programas). El resumen de las ventajas potenciales en pp. 70-74.

(6) HENRY, J.: *Culture Against man*. Random House, Nueva York, 1963, p. 3.

(7) HOLT, J.: *How children fails*. Pitman, N. York, 1968, p. 135.

(8) *Ibidem*, p. 177.

aprender a aprender; aprender a resolver problemas, a ser curiosos, más que a aprender unas unidades de información específicas y, en la mayoría de los casos, irrelevantes. Los escritores reformistas se centran en los resultados que envuelven procesos cognitivos elevados: Razonamiento abstracto, creatividad, problemsolving, etc., y los factores afectivos: autoconcepto, felicidad, intereses, actitudes, etc. Dentro del marco de estos fines ellos creen que las habilidades básicas pueden ser desarrolladas (9).

Esto no significa que estos autores crean que las habilidades cognitivas no sean importantes. Lo que afirman es que la naturaleza de la experiencia escolar es un factor dominante que determina, no solamente la madurez de las facultades cognitivas, sino también cuán efectivamente pueden ser utilizadas una vez acabada la escuela. Muchos de ellos también tienen serias dudas sobre si las habilidades cognitivas que las escuelas transmiten son beneficiosas o perjudiciales para el desarrollo del individuo. Incluso hay quien llega a preguntarse lo mismo sobre el valor de las habilidades cognitivas (10).

Las variables de las que se ocupan estos autores son interacciones completas. Esta clase de variables también han sido estudiadas desde otras perspectivas, pero en estos casos los patrones estadísticos experimentales fueron introducidos para eliminar las influencias de las interacciones de alto grado, entre variables que hacían confusa la interpretación de los datos. El éxito de esta aventura quizá se basa en el hecho de que no disponemos de diseños experimentales aplicables a situaciones complejas, que no supongan la eliminación o simplificación de las interacciones.

La lista de temas abordados por estos críticos puede encuadrarse en cinco niveles:

1. Relaciones escuela-sociedad y estudiante-estudiante. Se trata de analizar la influencia de los valores sociales sobre los objetivos educativos y su importancia para el clima del aula y la vida personal de alumnos y maestros.
2. Relaciones maestro-alumno y su efecto sobre las relaciones alumno-alumno.
3. Relaciones del estudiante con el sistema escolar.
4. Relaciones entre la organización y el maestro, y
5. Tipos de reformas a realizar.

Somos conscientes de que cada uno de estos puntos exigiría un tratamiento más amplio del que aquí podemos darle, por lo que vamos a centrarnos en el tema escuela-sociedad, aunque tangencialmente trataremos el resto.

RELACIONES ESCUELA-SOCIEDAD

Todos los teóricos de este movimiento están de acuerdo en señalar que los problemas de la educación no se restringen a las escuelas, sino que también los valores políticos y sociales determinan la práctica educativa y tienen parte de culpa en sus males, aunque algunos autores no hacen del ataque de los valores sociales su tesis principal, sin embargo, la implican a lo largo de sus libros. Otros como Friedenberg (11), Goodman (12) e Illich (13) presentan el asalto más directo a la influencia de los valores de la «clase media», que generalmente son conformistas en lo referente a educación.

Holt, por ejemplo, se refiere a la «colonización del niño» (14):

«Los adultos destruimos la mayor parte de la capacidad intelectual y creativa del niño... Destruimos esta capacidad por encima de todo convirtiéndolo en miedoso..., miedoso de no buscar, miedoso de cometer errores, de fallar o de estar equivocado. Lo

(9) HOLT, J.: Ob. cit. p. 178.

(10) Sería interesante realizar un estudio histórico-social para aclarar el claro jacobismo de alguno de esos autores. Desde el punto de vista filosófico puede consultarse el libro de HILL, B. V.: *Education and the endangered individual*. Dell, Nueva York, 1973.

(11) FRIEDENBERG, E. Z.: *Coming of age in America*. Random House, N. York, 1963.

(12) GOODMAN, P.: *Coming up absurd*. Vintage, N. York, 1965.

(13) ILLICH, I.: *Deschooling society*, Harper and Row, N. York, 1971. Trad. española, Barral, Barcelona, 1973.

convertimos en un miedoso para que juegue, miedoso para que experimente y miedoso de tratar la dificultad y lo desconocido.

Incluso cuando no creamos miedos en los niños, cuando ellos vienen a nosotros con miedos ya preexistentes, utilizamos estos miedos para manipularlos, para manejarlos y hacer de ellos lo que queremos» (15).

Silberman describe a las escuelas como carentes de mente y trata de encontrar la causa detrás de los valores sociales y de las instituciones, no sólo del sistema escolar, sino de toda la sociedad... «una cantidad creciente de energía tiene que ser dedicada a mantener en marcha la maquinaria existente y en la naturaleza de las cosas no existe tiempo suficiente para preguntarnos acerca del propósito de estas actividades. La tentación es grande para definir el éxito por el mero hecho de que uno llegue al final de determinado programa, sin importarnos mucho, ni cómo se ha llegado, ni por qué, ni para qué sirve ese programa. La cuestión es: si es posible en un estado burocrático moderno desarrollar un sentido de propósito a largo y preguntarnos al mismo tiempo por el significado de la actividad. El fallo de la gente a todos los niveles reside en no cuestionarse qué es lo que está haciendo, por qué lo está haciendo y las consecuencias de lo que está haciendo» (16).

De acuerdo con estos escritores el valor social básico es la conformidad y la sociedad trata de reproducirla (17).

Friedenberg incide en las mismas ideas cuando afirma que, «siendo diferente, notoriamente diferente no se llegará nunca a la cima..., lo que se ha de hacer es escoger el camino que los más han atravesado y esto es la causa de todos los problemas» (18).

El éxito es utilizado para promover la conformidad de los estudiantes..., «la gente que no coopera es gente que crea problemas y va a tener un mal fin... los sentimientos profundos y las lealtades son peligrosos... es equivocado permitirse tales actuaciones que ponen en peligro sus futuros éxitos... De hecho (éstos) son los principios morales que un buen... positivista necesita» (19). Henry, por su parte, afirma... «la función de la educación nunca ha sido liberar la mente y el espíritu del hombre, sino cegarle... Los educadores norteamericanos contemporáneos quieren niños creativos, aunque sigue siendo una pregunta abierta lo que esperan que creen estos niños, pero de hecho se tiene miedo de que las personas verdaderamente creativas acaben con la cultura, dado que por definición lo original es lo diferente de lo dado, y lo dado es la cultura... Así, pues, la función de la educación es prevenir que el intelecto verdaderamente creativo se le vaya de la mano; las ciencias exactas y biológicas le permiten una libertad ilimitada, dado que se ha encontrado la forma de atar los poderes explosivos de la ciencia dentro del bárramo de las ciencias sociales» (20).

Silberman (21), Postman y Weingartner (22) y Goodman (23) señalan la existencia de una larga historia de críticas y protestas sobre la estructura autoritaria y formadista de la escuela. Herndon lo expresa más rudamente cuando afirma que... «no se puede decir si los niños vienen o no a la clase queriendo, no se puede decir si están motivados o no, no se puede decir si aprenden algo o no, todo lo que se puede decir es que ellos más bien van a su clase en vez de ir a la cárcel» (24).

(14) MANDEL, G.: *La descolonización del niño*. Ariel, Barcelona, 1974.

(15) HOLT, J.: *Op. cit.*, 1968, p. 167.

(16) SILBERMAN, C. E.: *Crisis in the classroom: The remaking of american education*. Vintage Books, volumen 353, New York, 1971, pp. 11 y 36.

(17) Es curioso y significativa la unanimidad en cuanto a las conclusiones de muchos de estos autores. Véase la obra de BOURDIEU, P., PASSERON: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona, 1977.

(18) FRIEDENBERG, E. Z.: *Op. cit.*, 1963, p. 11.

(19) *Ibidem*, p. 128.

(20) HENRY, J.: *Op. cit.*, 1963, pág. 286.

(21) SILBERMAN, C. E.: *Op. cit.*, Vintage Books, N. York, 1971, especialmente la parte II, titulada «What's wrong the schools», p. 203, y en particular, la educación para la docilidad.

(22) POSTMAN, N. WEINGARTNER, C.: *La enseñanza como actividad crítica*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1975.

(23) GOODMAN, P.: *La des-educación obligatoria*. Ed. Fontanella, Barcelona, 1973.

(24) HERNDON, J.: *How to survive in your native land*, Simon and Schuster, N. York, 1971, p. 97.

El número de protestas puede aumentarse. Holt (25), por ejemplo, afirma que los niños se aburren porque los contenidos instructivos no son significativos para ellos. Las obras de Kohl (26) ponen a su vez de relieve la impotencia del maestro ante esta situación.

Los maestros se preocupan en controlar a los niños, seguir currículos que no son apropiados, en agradar a los padres, en llevarse bien con el director.

Los maestros son también víctimas de un sistema sobre el cual tienen poco control. Kohl describe la posición de los maestros. «Los inspectores tratan con los maestros de la misma manera que esperan que los maestros traten con los alumnos. Generalmente están más interesados en evitar problemas y en mantener el control que en... la enseñanza... el papel del maestro es seguir el curriculum, como un buen maestro, como un buen soldado, un excelente maestro es aquel que obedece gustosa y amablemente las órdenes» (27).

Silberman incide en los mismos temas y llega a parecidas conclusiones (28).

Los maestros sirven de modelo y de guardianes de la educación; aprender significa recoger e interiorizar la estructura de conducta de los maestros y llegar a ser expertos en el proceso académico.

Los maestros que no siguen las doctrinas oficiales sufren las consecuencias negativas. El «practicón» que se considera a sí mismo.

Como un maestro liberal es atacado por todos los lados, poco importa el sistema que el índice de abandonos de maestros se esté acercando en algunos países, al de los alumnos. Los libros de Kohl (29) y Herndon (30) ponen de relieve las peripecias de un maestro innovado que acabó siendo retirado a un puesto administrativo.

Dennison (31) nos relata las vicisitudes de una escuela innovadora que demostró la oposición del sistema y la sociedad a cualquier cambio.

CONCLUSIONES

El diagnóstico de la situación en las escuelas institucionales se identifica según el profesor Ian Lister (32) con alguno de los siguientes paradigmas:

- **La escuela como prisión:** el director y los maestros son los carceleros, los niños son los prisioneros, aunque en realidad todos son prisioneros. La escuela es obligatoria, el trabajo forzado, no hay libertad de comunicación, incluso hay clasismo y sexismo. El régimen interno varía en diferentes centros y sistemas escolares.
- **La escuela como una academia militar,** en realidad sucesoras de las escuelas «ad usum delphini», pensadas para la preparación de las élites superiores de la sociedad, su importancia ha ido en descenso a partir de finales del siglo XIX.
- **La escuela como hospital,** que tiende a eliminar y a rechazar a los enfermos, que son simplemente inadaptados. La Escuela Barbiana, influenciada por la antipsiquiatría de Basaglia, estudia extensamente este tipo de docencia.
- **La escuela como museo,** es la institución culturocéntrica, estática y pragmática. Transmite cultura, no favorece la creación, es, en otras palabras, la llamada «escuela tradicional» en contraposición a la «escuela nueva».

(25) HOLT, J.: *What to I do on monday?* E. P. Dutton and Co., N. York, 1970, p. 68.

(26) KOHL, H.: «Can one survive», *The Teacher Paper*, October 1971, p. 11.

(27) KOHL, H.: *Op. cit.*, 1971, p. 89.

(28) SILBERMAN, C. E.: *Op. cit.*, 1970, p. 320.

(29) KOHL, H.: *Op. cit.*, 1971, p. 11.

(30) HERNDON, J.: *Op. cit.*, 1971, pp. 20-25.

(31) DENNISON, G.: *The lives of children*, Randon House, New York, 1969, p. 7.

(32) LISTER, I.: *Deschooling*, Cambridge, University Press, 1974, pp. 85-86.

- **La escuela como iglesia:** el sistema escolar tiene sus dioses, sus santos, sus biblias, su estructura...
- **La escuela como teatro:** las escuelas están llenas de actores de tercera fila con unos espectadores que son obligados a asistir a las representaciones. Estos actores reconocen su escasa valía y se sienten impotentes a la hora de competir con otros escenarios, T. V., publicidad, tebeos..., a los cuales odian, temen y condenan como manipuladores.
- **La escuela como fábrica,** la educación es una inversión, el sistema industrial exige expertos, los títulos certifican en saber la meritocracia.
- **La escuela como aparcamiento,** trata de eliminar de la sociedad los problemas que acarrearían jóvenes sin trabajo y con ideas de rebeldía, la escuela también puede convertirse en parque de atracciones, que entretiene y desvía de la realidad social la atención de los alumnos.

Podíamos resumir el diagnóstico que realizan estos autores en dos puntos:

1. La realidad demuestra que la escuela actual, desde el punto de vista de los aspectos no-cognitivos, no es ni eficaz, ni eficiente.
2. La causa de esta situación parece ser debida a que la escuela carece de autonomía, está controlada por un sistema social inmovilista, anclado en el pasado. Es reproductora en vez de prospectiva.

Como hemos apuntado más arriba, la limitación más seria de este diagnóstico estriba en el carácter inconcluso que obtienen los resultados y la naturaleza elusiva de las pruebas que aportan. Incluso si los resultados convencen al lector es difícil llevar a cabo las reformas sugeridas, porque rara vez se presenta una descripción detallada de lo que podría ser alternativa para construir los ambientes de aprendizaje que ellos sueñan.

La mayoría de estos escritores están de acuerdo en que al menos parte de la solución es obtener unas clases más informales en las cuales el estudiante pueda desarrollar más o menos libremente las «demandas de conformidad», es decir, se trata de conseguir una socialización de acuerdo con el sujeto.

Las soluciones prácticas que aportan dependen en el fondo de la posición política sustentada. Podemos diferenciar a los moderados de los más extremistas en que unos quieren la reforma educativa, mientras los otros predicán la reforma social al mismo tiempo que la reforma educativa.

En la siguiente tabla presentamos una clasificación provisional de las principales tendencias, tanto dentro de los moderados como de los radicales.

Moderados

1. **Reforma del sistema escolar,** a fin de que se consiga una mayor justicia social, igualdad de oportunidades, etc...
2. **Reorganización de los sistemas de enseñanza y aprendizaje,** dado que la mayoría del aprendizaje no es el resultado de la enseñanza, se habla de una individualización y diferenciación (non streaming) de la enseñanza, en general todos los partidarios de alternativas dentro del sistema escolar.
3. **Reforma del curriculum y del contenido de la institución,** proyectos innovadores como los de la Nuffield Organization Schools Council, Humanities Curriculum Project... todos tratan de salvar el sistema mejorándolo.

Radicales

1. **Escuelas alternativas** que sustituyen al Sistema escolar actual. (Fire School, Scola Barbiana, escuelas no graduadas y de progreso continuo, escuelas Freirianas...)
2. **Críticas marxistas**, ortodoxas y heterodoxas, al sistema «capitalista».
3. **Críticas anarquistas** al sistema general. (Summerhill.)
4. **Desescolarización**, las escuelas son inútiles, hemos de sustituirlas por una ciudad educativa con medios más eficaces, eliminando la confusión entre educación e institución; ejemplos de aplicación de estas ideas son el Plan U-68 (Suecia, 197-), Proyecto Ontario (Canadá, 1970), Scuola e Quartiere (Italia, 1970) y los currícula de Jurgen Zimmer (Nemania).